

A precarização do trabalho educacional na prefeitura de Belo Horizonte: desafios para a ação sindical

MARIA DA CONSOLAÇÃO ROCHA

E.M. Cônego Raimundo Trindade- PBH | mariadaconsolacaorocha@gmail.com

WANDERSON PAIVA ROCHA

E.M. Mário Mourão Filho - PBH | wanderson.rocha@pbh.gov.br

Resumo:

Este artigo tem como objetivo analisar as políticas de precarização das condições de trabalho e das relações trabalhistas dos/as profissionais da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH). Pontuamos dois aspectos. O primeiro comprehende as políticas educacionais realizadas na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte nas últimas décadas, a partir das lutas em defesa da escola pública e das ações dos agentes governamentais. O segundo envolve as repercussões dessas políticas na valorização profissional implementadas pelo governo local. Ao final, apresentamos um conjunto de questões acerca dos desafios apresentados pela política educacional com o objetivo de efetivar a valorização dos/as profissionais da educação.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Valorização do profissional da educação; Precarização do trabalho educacional.

The precariousness of the educational work in the city of Belo Horizonte: challenges for union action

Abstract:

This article aims to analyze the precariousness policy of working conditions and labor relations to the professionals of the Municipal Education of Belo Horizonte Education (RMEBH). We pointed out two aspects: the first comprises the educational policies implemented in the Municipal Education System in recent decades, from the struggles in defense of the public school and the government actions. The second involves the impact of these policies on professional development implemented by local government. At the end, we present a set of questions about the challenges of educational policy in order to carry out the teachers' appreciation.

Keywords: Educational policies; Teachers' Appreciation; Educational work precariousness.

Introdução

Este artigo tem como objetivo analisar as políticas de precarização das condições de trabalho e das relações trabalhistas dos/as profissionais da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH) e suas repercussões na valorização do trabalho educacional.

As atuais políticas de valorização dos/as profissionais da educação são influenciadas pelo processo de reestruturação do Estado ocorrido no Brasil nos anos 1990 e expõem a complexidade das relações de mudanças, de interpenetrações, de articulação e conflitos entre as ações do Estado, no nível de poder executivo municipal e seus agentes, a organização sindical, as reivindicações e lutas em defesa da escola pública e da valorização dos/as profissionais da educação.

As mudanças ocorridas na organização e nas condições do trabalho das instituições municipais de ensino envolvem a política de pessoal, a jornada de trabalho e o tempo coletivo. Elas têm variado conforme a possibilidade de construção de um diálogo entre governos e trabalhadores/as, e representam ora conquistas e avanços, e ora perdas para os/as profissionais. Embora a organização, as reivindicações e lutas dos/as profissionais da educação influenciem as ações governamentais, observamos, na formulação das políticas educacionais que as tecnologias políticas do mercado, da gestão e de performatividade (BALL, 2005), repercutem na organização do trabalho e mesmo na construção coletiva de alternativas para os problemas cotidianos enfrentados pelas escolas, entrelaçadas por diferentes concepções de educação em disputa.

A fim de realizarmos uma reflexão acerca desse processo vivenciado na educação da capital mineira, pontuamos dois aspectos. O primeiro compreende as políticas educacionais realizadas na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte nas últimas décadas, a partir das lutas em defesa da escola pública e das ações dos agentes governamentais. O segundo envolve as repercussões dessas políticas na valorização profissional implementadas pelo governo local. Por fim, apresentamos um conjunto de questões acerca dos desafios apresentados por essas políticas para efetivar a valorização dos/as profissionais da educação.

As políticas educacionais na RMEBH

A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, criada em 1948, é constituída pelas instituições públicas de educação mantidas pelo poder municipal, coordenadas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) e organizadas como Sistema Municipal de Educação (SME) instituído em 1998. Ela conta com 293 instituições escolares, sendo 189 escolas municipais (contanto com 173 de ensino fundamental, 13 de educação infantil e 3 de ensino especial), 103 Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), além de 192 creches conveniadas. Ao todo são atendidos mais de 188 mil e 288 estudantes da Rede Própria e Rede Conveniada, incluindo a educação de jovens e adultos. A Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) conta ainda com os programas Escola Integrada, Escola Aberta e Escola nas Férias em 173 instituições da rede própria¹. Esses programas são realizados por profissionais terceirizados com diferentes vínculos contratuais.

O quadro de pessoal da educação é formado por 16.978 trabalhadores/as em educação concursados/as (sendo 10 mil e 600 Professores municipais; 4 mil e 499 Professores para Educação infantil; 119 Pedagogos; 42 Bibliotecários; 480 Auxiliares de biblioteca e 446 Auxiliares de escola) e 9 mil e 700 trabalhadores/as em educação terceirizados/as (Caixa Escolar², AMAS³, e as recentes empresas da Parceria-Público-Privada - PPP⁴) distribuídos nos cargos de a Vigias, Faxineira(o), Cantineira(o), Porteiro(a), Mecanógrafo(a), Artífice, Auxiliar de Apoio à Inclusão, Coordenador de Esportes, Monitor de Esportes, Agente Cultural, Monitor e, recentemente, Auxiliar de Apoio à Educação Infantil⁵. Todos/as os/as trabalhadores/as nas escolas e UMEIs, concursados e terceirizados, são representados pelo Sind-REDE/BH. Ressalta-se que o Sind-REDE/BH passou a representar os trabalhadores contratados via caixa escolar das escolas municipais de Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte ou por qualquer outra forma de contrato desde o dia 24 de março de 2014, data em que o Ministério do Trabalho e Emprego aprovou alteração estatutária do sindicato. Ressalta-se que independente da representatividade legal a entidade sindical sempre participou da organização da luta desses trabalhadores seja quando eram contratados por cooperativas seja quando eram contratados por empresas terceirizadas.

Nos últimos trinta anos importantes mudanças ocorreram na RMEBH: ampliação do atendimento à população, melhoria da infraestrutura escolar, construção da gestão democrática das escolas e do sistema municipal de educação, através da constituição de espaços de participação da comunidade na definição de políticas educacionais e na gestão administrativa das unidades. Essas mudanças foram fruto das lutas em defesa da educação que incluíam, além das condições de trabalho, a valorização dos/as profissionais da escola, através de um salário digno e de um plano de carreira capaz de atrair, manter e incentivar o crescimento profissional de docentes e pessoal administrativo. Elas representam avanços e recuos com repercussões profundas nas condições de trabalho, na organização das escolas e da categoria, bem como na participação da comunidade escolar.

O contexto da política educacional na capital mineira combina a ausência de um projeto pedagógico global articulado à existência de uma variedade de programas desarticulados entre si: Escola Integrada,

¹Dados atualizados de Relações com a Imprensa (GRIMP/GCOS/SMED) - Abril 2015

²As Caixas Escolares das escolas municipais de Belo Horizonte foram criadas através do Decreto nº 327 de 12 de agosto de 1954, regulamentadas pela lei nº 3.726/1984.

³A Associação Municipal de Assistência Social (AMAS) foi fundada em 26 de junho de 1979.

⁴Inova BH, empresa da Odebrecht Properties

⁵Dados fornecidos pelo Sind-REDE/BH em fevereiro de 2015.

ProJovem, BH para Crianças, Programa Família-Escola, Escola Aberta, Projeto de Ação Pedagógica (PAP), Programa Rede pela Paz, Monitoramento da Aprendizagem, avaliações em larga escala. Como consequência houve um aprofundamento do controle da SMED sobre o trabalho pedagógico, a ampliação de tarefas e reestruturação do trabalho pedagógico, ou seja, o corpo docente perde “progressivamente a capacidade de decidir qual será o resultado do seu trabalho” (ENGUITA, 1991, p. 47). Estes programas são realizados a partir da terceirização da contratação de pessoal e apoiados no trabalho de estagiários/as de nível superior, monitores/as e oficineiros/as com formação diversificada, utilizando de espaços da comunidade escolar, em sua maioria, inadequados, e sem a previsão de um tempo coletivo para os/as profissionais desses programas e o corpo docente possam elaborar e executar ações comuns no sentido de garantir a qualidade do processo ensino-aprendizagem dos estudantes. E mais recentemente, envolvem a privatização dos prédios escolares construídos e administrados através da PPP, cuja empreiteira vencedora da concorrência, a Inova BH, empresa da Odebrecht Properties, assumiu a responsabilidade pela manutenção desses espaços públicos e estabelecendo suas regras de uso, ferindo profundamente a gestão democrática das escolas.

Cabe lembrar que foi através de mobilizações e greves que a RMEBH conseguiu impedir a flexibilização da contratação de professores/as, articulada pelo governo junto à Câmara municipal. Com isso, o corpo docente é composto somente por pessoal concursado não existindo nenhuma brecha para a contratação mesmo que temporária. Entretanto, não impediu o crescente movimento de terceirização de profissionais com funções docentes.

É crescente o processo de privatização dos serviços públicos, através da Parceria Público-Privada (PPP) e da terceirização e quarteirização dos profissionais na administração pública municipal. Levantamento realizado pelo Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Belo Horizonte (SINDIBEL) em 2010 apontou que 57% do quadro de pessoal da PBH era composto por profissionais contratados sem concurso, através de empresas terceirizadas ou de entidades vinculadas à administração municipal, como a Associação Municipal de Assistência Social (AMAS). A entidade realizou denúncia junto ao Ministério Público e a PBH teve que firmar um Termo de Ajuste de Conduta (TAC) e abrir concurso para diversas áreas da administração. Porém, recentemente, a PBH encaminhou o Projeto de Lei nº 1.581/2015 que institui o Serviço Social Autônomo Organização de Assistência Social e Educação, desrespeitando o TAC com Ministério Público, pois não cria cargos públicos, mas tão somente possibilitará, caso seja aprovado, ampliação do processo de contratação de funcionários terceirizados tanto na Assistência Social quanto na Educação.

As políticas gerais para o conjunto dos servidores municipais nas duas últimas décadas apresentam um rol de medidas que apontam para a adesão a uma concepção de concepção gerencialista da administração pública, tais como: a avaliação de desempenho e o processo de formação do corpo gerencial, com cursos direcionados para temáticas como “Cursos de Extensão em Gestão Pública por Resultados”, “Nova Gestão Pública”, “Gestão por Resultados”, “Gestão de Pessoas com Foco em Performance”, com o objetivo de aumentar a eficiência gerencial da Prefeitura (PBH, Principais Ações do Governo, 2006);

Essas mudanças, no campo educacional, culminaram com a intensificação do controle da gestão escolar, do cotidiano das escolas e de constrangimento moral dos/as trabalhadores/as que se posicionam contrários à política autoritária do governo. A Gerência de Avaliação do Funcionamento Escolar (GAVFE) e os Acompanhantes de Escola exercem cada vez mais um maior controle sobre a

gestão interna das unidades escolares. As avaliações institucionais são utilizadas como instrumentos permanentes de “moralização” do trabalho docente. E as direções de escola passaram a ser enquadradas como parte do corpo gerencial da SMED/BH, para que obedecam hierarquicamente, e sem questionamentos públicos os desmandos do Governo.

Observamos ainda um crescente controle do processo de trabalho por parte do governo, tais como: a implantação de políticas remuneratórias de cunho meritocrático, o aumento de processos administrativos na Corregedoria Geral de Município com punições e demissões, a adoção de medidas punitivas em resposta às mobilizações reivindicatórias, a reorganização do tempo coletivo com o fim das reuniões pedagógicas semanais e a alteração do período das férias escolares.

A autonomia financeira das escolas, a partir da administração de recursos públicos repassados às Caixas Escolares para a resolução de problemas emergenciais, tem sido profundamente alterada.

Até a gestão 1986/1988, as Caixas Escolares recebiam materiais como caderno, lápis, borracha, para distribuir aos estudantes carentes. Contudo, pequenas reformas, como consertos de luz, pisos etc., eram realizados pela Superintendência do Desenvolvimento da Capital (SUDECAP). As escolas se viam obrigadas a realizarem festas para a arrecadação de fundos, que eram direcionados para a aquisição de materiais como cortinas, armários, televisores e pequenas reformas.

A partir da gestão de 1989/1990 as escolas da Rede começaram a receber verbas, administradas pela Caixa Escolar, para resolver problemas do cotidiano, e realizar pequenas reformas na infraestrutura. Esse processo foi intensificado nas gestões de 19993 a 2008, com a universalização dos kits escolares, a ampliação da Rede Municipal de Informática (RMI), o crescimento do acervo das bibliotecas escolares.

Além das verbas municipais, a partir de 1995 diversos programas do governo federal vem realizando ações financiadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e envolvem o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), com repasse direto de recursos financeiros, resultado direto das lutas nacionais e locais da educação pela autonomia das escolas e melhores condições de trabalho e de atendimento.

Com a terceirização de pessoal via a contratação pelas Caixas Escolares, o volume de trabalho das direções ampliou absurdamente. São as responsáveis legais pela contratação de pessoal, todos os pagamentos decorrentes dela e a administração dos recursos financeiros para realizar esta tarefa, sem nenhuma autonomia administrativa, pois todas as regulamentações das contratações, administração de pessoal e reajustes funcionais são determinados pela SMED.

Para melhor compreendermos esse processo apresentamos alguns aspectos da precarização das condições de trabalho e dos vínculos empregatícios dos profissionais da educação.

Precarização das condições de trabalho

A definição da jornada de trabalho docente repercute na organização dos tempos e espaços escolares, no trabalho pedagógico, no processo de ensino-aprendizagem e, consequentemente, nas condições de trabalho dos/as profissionais das escolas. Por isso, a jornada de trabalho e o tempo

coletivo estão nas pautas de debates nos Congressos Pedagógicos e Conferências do Sistema Municipal de Ensino, além de serem um ponto de forte confronto entre a categoria e a SMED.

a) A jornada de trabalho docente e o tempo coletivo

A jornada de trabalho das/os profissionais da RMEBH passou por diversas mudanças e normatizações nos últimos anos, via leis, decretos, portarias e/ou orientações da SMED, culminando na construção de uma jornada docente comum para toda a educação básica.

A jornada do cargo de Professor Municipal I⁶ (PMI), professor/a de Pré-escola à 4^a série, até a década de 1980, era de 30 horas semanais, sendo 22 horas e 30 minutos na escola e o restante considerado como horas de atividades de correção de exercícios e elaboração de planejamento, realizadas no espaço doméstico. O tempo de planejamento semanal na escola era organizado em quatro horas individuais e/ou em pequenos grupos e duas horas de reunião pedagógica coletiva.

A jornada limite do cargo de Professor Municipal II (PMII), professor/a de 5^a a 8^a séries e 2º grau, era de 30 horas aulas semanais, mas havia professores/as concursados com jornadas de 06, 08, 12 ou 24 horas/aula semanais. As horas destinadas ao planejamento eram remuneradas, quando realizadas na escola como horas de projeto (no limite de 5 horas semanais), ou em casa como “atividade extraclasse”, incluídas no cálculo salarial denominado “Divisor 81”.

Na década de 1990, o governo realizou inúmeros debates sobre a concepção de jornada do PMII, na defesa da tese de que ela deveria ser igual ao do PMI: uma jornada completa em um turno de trabalho, em uma mesma escola, para garantir vínculo pedagógico, e não uma jornada de trabalho exercida em várias escolas. As tentativas de padronização da jornada docente para todo o ensino fundamental esbarraram nos limites legais dos editais de concurso para docentes nos anos finais, que previam jornadas diversas, variando de 5 a 30 horas/aula semanais. A partir desse debate, os novos editais de concursos para docentes de disciplinas específicas passaram a constar uma jornada de trabalho semanal de 22h30 semanais para garantir o vínculo docente a uma determinada escola.

A organização interna da jornada de trabalho docente (aula, planejamento e estudos) também foi modificada ao longo dos anos. Nas unidades de Pré-escola a 4^a série, a organização da grade curricular, com previsão das aulas especializadas de educação física, artes e biblioteca, garantia ao conjunto do corpo docente quatro horas semanais para planejamentos e estudos. A jornada do corpo docente de 5^a a 8^a série e do 2º grau, organizada em hora/aula, abriu a possibilidade de pagamento de “horas de projeto”, para a realização de atividades coletivas.

Em 1997, através da Portaria 008/97, a SMED reorganizou a jornada semanal docente de 22 horas e 30 minutos distribuindo-a em 4 horas e 20 minutos diários, durante quatro dias da semana. Os 10 minutos diários seriam acumulados e cumpridos em um dia da semana, que teria uma jornada de 5 horas e 10 minutos, com a realização da reunião semanal de 50 minutos. Admitiu, também, a possibilidade de utilizar o horário destinado ao planejamento e estudos (Lei 7577/98), para a substituição de professoras/es. A resistência da RMEBH à alteração da jornada de trabalho e do tempo coletivo garantiu duas decisões. A primeira foi a aprovação pela I Conferência Municipal de

⁶ O Plano de Carreira dos Servidores da Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (Lei 7235/1996) unificou o cargo de Professor Municipal com pagamento igual para mesma titulação.

Educação de 1998, das reuniões pedagógicas semanais com duas horas de duração para todas as escolas. A segunda foi a regulamentação da jornada e do tempo de planejamento, com a destinação de “20% (vinte por cento) de sua jornada semanal, desta excluído o tempo diário reservado para o recreio na escola, para a realização de atividades coletivas de planejamento e avaliação escolar, de acordo com as regras estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação” (Lei 7577/98).

Com a publicação das Portarias 226/2004 e 013/2005 a SMED tentou modificar a jornada anual de trabalho, ampliar o calendário escolar e suspender as reuniões pedagógicas semanais dentro da jornada de trabalho. Tais documentos desconheceram a legislação em vigor e redefiniram a jornada docente no formato da Portaria 008/97, acabando com as reuniões pedagógicas semanais e adulterando a jornada semanal da legislação em vigor. Para conseguir o seu intento a SMED orientou as escolas a modificarem o Plano Curricular Anual, excluindo o recreio do tempo de efetivo trabalho escolar, computado até 2005, como carga horária do/a estudante e utilizou a Gerência de Avaliação do Funcionamento Escolar (GAFVE), para reprimir as direções escolares, e pressionar o corpo docente a registrar, no livro de ponto, a jornada diária de 4 horas e 20 minutos, em flagrante descumprimento das jornadas legalmente estabelecidas (Lei 7577/98 e Lei 8679/03).

Criou ainda o “Abono por Participação em Reunião” (Lei 9232/2006), com o objetivo de incentivar a ampliação da jornada de trabalho e evitar a cobrança pelo cumprimento da legislação municipal do direito às Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação Escolar (ACPATE)⁷ e de não substituição no horário de projeto. As condições para o recebimento do abono, profundamente restritivas, chegam a excluir o direito de quem teve alguma licença médica no período, explicitando a concepção meritocrática do governo.

Com a aprovação da Lei 11738/2008 e da Resolução 18/2012 do Conselho Nacional de Educação que determinam 1/3 da jornada docente para as atividades extraclasse (estudos, avaliação e planejamento), cresceu o debate e a organização nos locais de trabalho pela garantia do tempo coletivo. A PBH incentivou a perseguição dos docentes que exigiam seus direitos, por isso, o Sind-REDE/BH entrou com ação judicial e conseguiu uma liminar que proíbe a substituição, bem como a utilização de qualquer constrangimento ao docente para descumprir a legislação. Entretanto, a PBH/SMED, em nova portaria publicada no final de 2014 (Portaria 317/2014), além de desconsiderar a legislação, busca descumprir a liminar ao incentivar a substituição no formato de horas extras.

b) A jornada de trabalho anual: o calendário escolar

O calendário escolar tem sido outro ponto de disputa com os diferentes governos desde a década de 1980. Durante anos foram publicadas diversas portarias com o objetivo de ampliar a jornada anual de trabalho para além do estabelecido pela legislação federal, modificar o período de férias e recessos escolares. Entretanto, as mudanças mais profundas ocorreram a partir dos anos 2000 e envolveram o período de férias e a jornada anual, organizada com 200 dias letivos, 30 dias de férias em julho e 30 dias de recesso em janeiro.

Através da Portaria 226/2004, a SMED tentou ampliar a jornada anual do magistério do ensino fundamental e médio, em “no mínimo 10 dias ou 40 horas e, no máximo, 14 dias ou 56 horas [...]”

⁷ Lei 7577/98.

destinados a planejamento, avaliação e formação dos profissionais da escola". E na Portaria 227/2004 passava o calendário da educação infantil, até então igual aos demais níveis de ensino, para 240 dias, com o início das aulas na segunda quinzena de janeiro e quinze dias de aulas no mês de julho, além de 10 ou 14 dias para as reuniões pedagógicas. Em ambas encerrava as reuniões pedagógicas semanais dentro da jornada de trabalho. Por isso, a educação realizou duas greves durante o ano de 2005, uma em janeiro e outra em maio/junho que impediu a ampliação da jornada anual e conseguiu manter as reuniões pedagógicas até o mês de agosto.

No final de 2006, a SMED tentou ampliar novamente o calendário escolar através da Portaria 176/06, estabelecendo 210 dias de trabalho. Os/as trabalhadores/as não aceitaram a imposição e iniciaram 2007 com um encontro geral para organizar a luta pela manutenção dos 200 dias letivos, no limite de 204 dias de trabalho. A SMED renegociou o calendário para 205 dias.

O governo propôs ainda a alteração das férias docentes do mês de julho para o mês de janeiro, proposta recusada pela categoria em assembleia geral. Entretanto, o governo enviou à Câmara Municipal o Projeto 1465/07, através do qual modificava o período das férias de julho para janeiro, mas o magistério pressionou e os/as vereadores/as utilizaram de manobra regimental para não votarem a proposta. Mesmo assim, o prefeito publicou a Portaria 283/07, com as orientações do calendário para o ano de 2008 modificando as férias para o mês de janeiro. Desde então, as datas de início e término do ano letivo são definidas de tal forma que o cumprimento do calendário exige o funcionamento das escolas durante duas semanas no mês de julho para garantir os 200 dias letivos, exceto em 2014, pois Belo Horizonte foi a única cidade sede da Copa que cumpriu o calendário FIFA em todas as redes de ensino, da educação básica e superior.

O processo de precarização e terceirização do trabalho educacional

a) A precarização da docência e a terceirização da função docente

Um marco na precarização do trabalho docente vincula-se à política de atendimento das crianças pequenas. A educação infantil em Belo Horizonte, compreendendo a chamada "pré-escola" inicia-se a partir da década de 1940/50, com os jardins municipais, ocorrendo um maior investimento a partir dos anos de 1980. O atendimento das crianças de zero a três era realizado em creches, conveniadas ou não com o poder público, a partir do crescimento do Movimento de Luta por Creches (MLPC).

Somente em 2004, com a criação das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) é que o poder público iniciou o atendimento em rede própria das crianças de 0 a 3 anos. Para isso, o governo criou em novembro de 2003, o cargo de Educador (EI) Infantil, modificou a habilitação mínima para ingresso na docência dos anos iniciais do ensino fundamental do cargo de Professor Municipal (PM), através da Lei 8679/03, e construiu constrangimentos administrativos para impedir qualquer semelhança entre esses dois cargos, tais como o formato de pagamento da extensão de jornada, o tempo de planejamento, o calendário escolar anual, os períodos de férias. Por isso, entre as principais reivindicações na primeira greve da Educação Infantil, em janeiro de 2005, estavam a unificação da carreira e o calendário único na RMEBH. É através da mobilização cotidiana e permanente que as docentes da educação infantil têm desconstruído esses constrangimentos e a passos largos caminhado em direção à reunificação da carreira docente.

Como parte dessa luta, um grupo de profissionais entrou com um processo de denúncia junto ao Ministério Público (MP) de tratamento diferenciado e discriminatório. Em julho de 2011 o MP apresentou a sua recomendação à PBH de

[...] equiparar o status profissional e jurídico de Educador Infantil ao de Professor, nos níveis iniciais da carreira (educação infantil básica), assegurando-lhes os mesmos direitos para todos os fins, inclusive de tratamento e política salarial, remuneração, gratificações e aposentadoria.

Diante da exigência do MP, o governo apresentou um projeto de lei em janeiro de 2012, contudo, o Projeto de Lei 2068/12 e a Proposta de Emenda à Lei Orgânica (PELO) 14/12 não significavam a unificação da carreira docente. Por isso, em 2012 foi deflagrada uma greve específica do setor que durou 45 dias e cuja pauta central era a unificação da carreira docente, obrigando o governo a fazer algumas alterações no seu projeto inicial.

A Lei 10572/2012 alterou a nomenclatura do cargo (Professor para Educação Infantil - PEI) e garantiu direitos do magistério (tempo de aposentadoria, acúmulo de cargos, pagamento integral da dobra); igualdade em outros benefícios (valor igual para os abonos) e equiparação do salarial inicial entre as duas carreiras, mas, não unificou a carreira docente.

Em outubro de 2014 a PBH, como resposta à reivindicação de greve de unificação da carreira docente, apresentou uma proposta que além de manter a cisão da carreira docente, cria mecanismos meritocráticos que aprofundam a retirada de direitos das PEI e dos demais servidores, alterando profundamente a progressão na carreira do conjunto do funcionalismo municipal, com o estabelecimento do índice de 90% de aprovação para a progressão por desempenho.

No início de 2015, o governo municipal criou a função de Auxiliar de Apoio à Educação Infantil, com contratação via Caixa Escolar, para realizar atividades de apoio à docência, assumindo em seu discurso a intensificação de uma política de reduzir recursos para garantir a sua política de universalização do atendimento das crianças pequenas à custa da precarização e desvalorização do trabalho docente.

A constituição desse novo cargo é parte do processo de ruptura da carreira docente única, com o agravante de fragmentar a indissociabilidade do cuidar/educar como concepção primordial desta etapa da educação básica.

As escolas municipais convivem ainda com um contingente de profissionais que exercem função docente, mas com distintos vínculos contratuais. São profissionais que atuam como oficineiros (Escola Aberta), estagiários de projetos (Escola Integrada, Escola Aberta, Segundo Tempo), Auxiliares de Apoio à Inclusão, Monitores (Escola Integrada).

Essa situação de precarização da função docente através de diferentes vínculos contratuais tem sido reproduzida em várias esferas públicas e aparece em toda a sua complexidade na pesquisa sobre o trabalho docente realizada pelo Gestrado/FaE/UFMG⁸. Compreender essas relações de trabalho em suas repercussões nas políticas de valorização do magistério é um desafio atual, pois a precarização do trabalho no setor educacional envolve o debate sobre as políticas de valorização profissional, as

⁸ A pesquisa "O Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil", realizada em 2009 e 2010, entrevistou 8.770 sujeitos docentes, de sete estados brasileiros - MG, PA, RN, GO, ES, PR, SC, e foi coordenada pelo Grupo de Pesquisa sobre Política Educacional e Trabalho Docente - GESTRADO/FAE/UFMG.

políticas de formação profissional e a reflexão acerca das implicações da divisão sexual do trabalho no setor público.

Essa complexidade aponta desafios para a política educacional em geral, e a política de valorização profissional, em particular, a serem enfrentados pelas organizações sociais que lutam em defesa de uma escola pública de qualidade.

b) A precarização e terceirização das funções administrativas

A terceirização do pessoal da educação envolve diferentes vínculos contratuais tais como a Caixa Escolar, a AMAS, convênios com instituições educacionais e empresas quarteirizadas pela Odebrecht. Esse contingente de profissionais é responsável por diversas funções nas escolas: limpeza, merenda, portaria, vigilância, pequenos consertos, apoio à inclusão escolar, monitoria da Escola Integrada e, recentemente, apoio à educação infantil.

O processo de terceirização dos funcionários de escola responsáveis pela cantina, limpeza, portaria e vigilância foi iniciado em 1990, através da contratação de pessoal via empresas, e em 1993, através de cooperativas. Como resultado das negociações da greve de 1996, o governo recuou na contratação através de cooperativas de mão-de-obra, estabeleceu normas nas licitações para a contratação das empresas no sentido de garantir o cumprimento de direitos trabalhistas, e assumiu o compromisso de realização de concurso público para o cargo de auxiliar de escola.

Além de não realizar o concurso público, a partir de 2003, a administração municipal alterou a forma de recrutamento desses/as profissionais. Pressionou os Colegiados Escolares e as direções das escolas municipais a completarem o quadro de funcionários/as através da contratação pela Caixa Escolar. A maioria das escolas resistiu, mas no final de 2007, com o vencimento dos contratos com as empresas prestadoras de serviço, todas as escolas foram obrigadas a completarem o quadro de pessoal (faxina, cantina, portaria, vigilância) através da contratação pela Caixa Escolar. Era isso ou ficar sem funcionários/as, pois o governo não permitia outra forma de recrutamento de pessoal. Cabe destacar que um contingente importante desses profissionais tem mais de 20 anos de trabalho na mesma escola e passaram pelos diferentes processos de terceirização.

As caixas escolares das escolas municipais de Belo Horizonte foram regulamentadas através da lei nº 3.726/1984 sendo que no parágrafo primeiro do artigo 3º tornou possível a contratação de trabalhadores:

§ 1º - Não se inclui na proibição a que se refere o inciso IV deste artigo, a contratação de pessoal especializado para a execução de reparos nas instalações elétrica e hidráulica, bem como de pequenas obras de conservação do prédio da escola, sem a aprovação prévia da Assembléia Geral e do Conselho Fiscal.

Se na legislação municipal delimitou o tipo de contratação a ser realizada, com a publicação do decreto nº 14.809/2012 ocorreu a ampliação da utilização dos recursos financeiros repassados às caixas escolares ao assegurar o custeio da folha de pagamentos e dos encargos trabalhistas dos empregados das caixas escolares, conforme previsto no inciso IV do artigo 2º. Percebe-se que o decreto nº 14.809/2012 extrapola a interpretação do que preceitua a lei municipal nº 3.726/1984 ampliando vertiginosamente a contratação de trabalhadores pelas caixas escolares

A diversidade de vínculos contratuais tem criado novos conflitos no interior das escolas, comprometendo a gestão democrática e ampliando as tarefas administrativas da direção escolar, com a possibilidade de responsabilização em processos trabalhistas. Há um processo de enfraquecimento do poder decisório do Colegiado Escolar e da Assembleia Escolar, visto que as diretrizes operacionais são definidas pela SMED, tornando as direções escolares em executoras de ordens.

Reflexões sobre os desafios do processo de terceirização e precarização do trabalho educacional para a ação sindical

É ponto pacífico que a política de valorização do magistério envolve a carreira, a remuneração, a formação e as condições de trabalho. Destacamos a questão da carreira, considerando o crescimento da precarização do trabalho docente seja no setor privado ou no setor público.

Na rede estadual de Minas Gerais permanece ao longo de décadas o contrato temporário, conhecido como designação, como vínculo trabalhista para milhares de profissionais da educação. A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, através de mobilizações e greve, conseguiu impedir a flexibilização da contratação de professores/as, mesmo que temporária. Entretanto, a terceirização de profissionais responsáveis pela manutenção da escola (cantina, limpeza, portaria, vigilância) tem sido a marca da gestão municipal ao longo dos anos. E mais recentemente, a terceirização de profissionais com funções docentes aponta novos desafios para a construção de um projeto educacional para a cidade.

Essa situação de precarização do trabalho docente através de diferentes vínculos contratuais tem sido reproduzida em várias esferas públicas e aparece em toda a sua complexidade na pesquisa sobre o trabalho docente realizada pelo Gestrado/FaE/UFMG⁹. Compreender essas relações de trabalho em suas repercussões nas políticas de valorização do magistério é um desafio para o movimento sindical e também para as instituições de formação profissional. A precarização do trabalho no setor educacional envolve o debate sobre as políticas de valorização profissional, as políticas de formação inicial e continuada e a reflexão acerca das implicações da divisão sexual do trabalho no setor público.

Do ponto de vista das instituições formadoras, a responsabilidade pela formação profissional e a qualificação docente para atuação no mercado de trabalho, exige uma reflexão acerca da participação das instituições nos programas governamentais, tais como os programas Escola Integrada e Segundo Tempo. As instituições de ensino celebram acordos, com o poder público municipal, para a concessão de bolsas de estudos aos estudantes que atuam como estagiários do programa. Entretanto, praticamente inexiste um debate articulado entre as instituições formadoras e as escolas que recebem os estagiários, nem mesmo sobre o projeto de trabalho a ser desenvolvido. Os/as estudantes bolsistas de diferentes programas aparecem nas pesquisas como sujeitos docentes em situação precária de trabalho. Um desafio crescente para a entidade sindical, além da organização dos trabalhadores contratados via caixas escolares das escolas municipais, é a aproximação dos trabalhadores quarteirizados contratados pela INOVA BH Odebrecht Properties, empresa que

⁹ A pesquisa “O Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”, realizada em 2009 e 2010, entrevistou 8.770 sujeitos docentes, de sete estados brasileiros - MG, PA, RN, GO, ES, PR, SC, e foi coordenada pelo Grupo de Pesquisa sobre Política Educacional e Trabalho Docente - GESTRADO/FAE/UFMG.

administra as escolas e Unidades de Municipais de Educação Infantil (UMEIS) construídas através da Parceria Público-Privada (PPP).

Portanto, urge a reflexão sobre essa relação profissional precarizada que de alguma forma conta com o aval das instituições formadoras ao celebrar os convênios sem uma reflexão mais crítica acerca de um projeto de formação inicial do magistério. Acreditamos na urgência desse debate nos cursos de formação docente, para avaliar a vinculação dos programas de ensino aos programas de políticas públicas para a educação básica: é um estágio profissional? Em que condições? Com qual acompanhamento? Ou é simplesmente para a academia a possibilidade de ter mais projetos e bolsas de estudos? É possível construir outra relação com esses programas para que de fato se constituam como espaços formativos de novos docentes? É possível pensarmos em outros perfis de profissionais na constituição de uma escola de tempo integral? Qual deve ser a formação desses profissionais? Onde serão formados?

Do ponto de vista da ação sindical é um desafio conviver com essa gama de vínculos empregatícios que dificulta uma ação coletiva das pessoas que trabalham na escola e provoca uma fragmentação das reivindicações e uma pulverização da ação sindical. Entretanto, as políticas educacionais estão cada dia mais articuladas na perspectiva de um Sistema Nacional de Educação a partir de um controle maior da esfera federal sobre os projetos educacionais.

Nesse sentido, é fundamental retomar o debate sobre a organização e estrutura sindical realizado nas décadas de 1980 e 1990 cuja pauta era a construção de sindicatos por ramo de atividade, entre os quais previa a constituição do ramo da educação, bem como responder aos desafios presentes: como articular o diverso contingente profissional por uma luta conjunta pela valorização profissional? Como realizar campanhas salariais unificadas diante da variedade de formas contratuais de trabalho? Como construir a organização sindical no local de trabalho no sentido de garantir a todos/as os/as trabalhadores/as em educação sua ação pedagógica e a participação efetiva na definição das políticas públicas educacionais?

Combinado a essa diversidade de vínculos contratuais, a atual renovação do quadro docente concursado na RMEBH é um aspecto relevante para a organização e formação de uma nova geração de profissionais. Nos próximos anos mais da metade do corpo docente da RMEBH estará em condições de se aposentar¹⁰. Esse contingente é formado por uma geração que construiu, cotidianamente, a luta em defesa da escola pública municipal e de seus direitos trabalhistas, que teve muitas conquistas e tem resistido à implementação de políticas de desconstrução da escola municipal. As novas gerações encontram uma rede de educação que conquistou um plano de carreira e uma boa materialidade das escolas. Entretanto, veteranos e novatos enfrentam hoje o desafio da ausência de tempo para as reuniões pedagógicas coletivas dentro o horário de trabalho. O tempo coletivo foi fundamental para a formação da geração que iniciou sua carreira nos anos 1980 e 1990 por se constituir em um espaço rico de debate, de formulação político-pedagógica e de construção da identidade profissional. Por isso, as políticas de formação das novas gerações de docentes, na academia e no movimento sindical, necessitam propiciar espaços de encontro entre as distintas gerações para socializar as histórias de luta, registrá-las e divulgá-las para o conjunto dessa categoria profissional. E necessitam também articular ações

¹⁰ Dados fornecidos pela SMED em 2008 indicavam que entre os ocupantes do cargo de Professor Municipal e Educador Infantil 50% encontravam-se entre 41 e 50 anos; 19,6% entre 51 e 60 anos; e 4,2% entre 61 e 70 anos.

para que os governos cumpram a legislação e garantam as condições para a concretização do 1/3 da jornada docente para o planejamento

Essa renovação de pessoal docente ocorre, sobretudo, na educação infantil. Conforme informações da PBH divulgadas no seminário sobre a Educação Infantil, realizado pelo Ministério Público de Minas Gerais, em maio de 2015, é ampliar o quadro de professoras para a educação infantil em 2016 de 3.800 para 6.800 profissionais, com a manutenção e ampliação da fragmentação da docência na primeira etapa da educação básica. Neste sentido, consideramos urgente o aprofundamento das reflexões e análises sobre a articulação da divisão sexual do trabalho no setor público no atendimento das políticas educacionais. No caso da Educação Infantil essa articulação é explícita, pois os governos ao atenderem a reivindicação das mulheres trabalhadoras pelo direito à creche, que começa com a sua auto-organização, porque foram as mulheres em suas comunidades que organizaram as creches e lutaram pelo direito das crianças pequenas a um espaço de cuidado e de educação, incorporaram a discriminação do trabalho feminino.

O Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) regulamenta a formação mínima, o valor mínimo a ser recebido pelo trabalho docente e estabelece que a distinção salarial só poderá ocorrer em função da escolaridade, não podendo haver discriminação em função do nível e/ou modalidade de ensino de atuação. Entretanto, a maioria dos governos da região metropolitana de Belo Horizonte mantém a sua postura de desvalorização e desqualificação do trabalho docente na educação infantil através de carreiras, salários e vínculos contratuais diferenciados em flagrante desrespeito à legislação vigente.

Neste sentido, é necessário refletirmos sobre os elementos que levam o poder público a articular a incorporação na legislação do direito das crianças à educação infantil com uma política discriminatória do trabalho feminino ao desvalorizar quem trabalha com a infância, quadro profissional composto quase que exclusivamente por mulheres. Compreender esta contradição da política pública é parte da urgência em dialogarmos com a diversidade sociocultural presente em nossa sociedade marcada pelo machismo e pelo racismo e compõe um elemento fundamental do desafio para a luta sindical.

Referências

- BALL, S. J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. , v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BELO HORIZONTE. Lei 7169, de 30 de agosto de 1996. Institui o Estatuto dos Servidores Públicos do Quadro Geral de Pessoal do Município de Belo Horizonte vinculados à Administração Direta.
- _____. Lei 3.726, de 20 de março de 1984. Regulamenta as Caixas Escolares das escolas municipais de Belo Horizonte e dá outras providências.
- _____. Lei 7235, de 27 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Quadro Especial da Secretaria Municipal de Educação, Institui o Plano de Carreira dos Servidores da Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.
- _____. Lei 7577, de 21 de novembro de 1998. Concede benefícios a servidores, define a jornada de trabalho dos servidores da educação e dá outras providências. Essa lei regulamentou a jornada de trabalho e o pagamento integral da extensão de jornada para ocupantes do cargo de "professor municipal".

_____. Lei 7969, de 31 de Março de 2000. Concede vantagens aos servidores ocupantes dos cargos que menciona, amplia o prazo do art. 271 da lei nº 7.169, de 30 de agosto de 1996, e dá outras providências.

_____. Lei 8679, de 11 de novembro de 2003. Cria as Unidades Municipais de Educação Infantil e o cargo de Educador Infantil.

_____. Lei 10572, de 13 de dezembro de 2012. Transforma o cargo público efetivo de Educador Infantil no cargo público efetivo de Professor para a Educação Infantil.

_____. PBH. Conselho Municipal de Educação. Resolução CME/BH nº 001/2000 - Fixa normas para a educação infantil no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

_____. PBH. Principais Ações de Governo, 2006.

_____. PBH. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SMED 008/1997.

_____. PBH. Secretaria Municipal de Educação. Relatório de Atividades, 1993/1996.

_____. PBH. Secretaria Municipal de Educação. Tempos Escolares: construindo possibilidades, 2005.

BRASIL. Lei 11738, 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

DALE, R. Review essay: whither the state and education policy? Recent work in Australia and New Zealand. , London, v. 13, n. 2, p. 387-395, 1992.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. , Porto Alegre, 4, 41-61. 1991.

MIRANDA, G. V. Escola Plural. , 21 (60), 2007, p.61-74.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. M. F. (Org). GESTRADO/FaE/UFMG. Belo Horizonte, 2010. http://www.gestrado.org/images/pesquisas/5/SinopseSurveyNacional_TDEBB_Gestrado.pdf

Editor

Juca Gil - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Comitê Editorial

Andréa Barbosa Gouveia - Universidade Federal do Paraná, Brasil

Ângelo Ricardo de Souza - Universidade Federal do Paraná, Brasil

Rubens Barbosa de Camargo – Universidade de São Paulo, Brasil

Conselho Editorial

Alejandro Morduchowicz

Universidad Pedagógica, Provincia de Buenos Aires, Argentina

Fernanda Saforcada

Universidade de Buenos Aires, Argentina

Jacques Velloso

Universidade de Brasília, Brasil

João Monlevade

Senado Federal, Brasil

Jorge Abrahão de Castro

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada / IPEA, Brasil

José Marcelino de Rezende Pinto

Universidade de São Paulo, Brasil

Lisete Regina Gomes Arellano

Universidade de São Paulo, Brasil

Luis Carlos Sales

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Luiz de Sousa Junior

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Luiz Fernandes Dourado

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Magna França

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Maria Beatriz Luce

Universidade Federal do Pampa, Brasil

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Marcos Edgar Bassi

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Maria Dilnéia Espíndola Fernandes

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Nalú Farenzena

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Nelson Cardoso do Amaral

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Nicholas Davies

Universidade Federal Fluminense, Brasil

Rosana Evangelista Cruz

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rosana Gemaque

Universidade Federal do Pará, Brasil

Robert E. Verhine

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Romualdo Portela de Oliveira

Universidade de São Paulo, Brasil

Theresa Adrião

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Tristan McCowan

University of London, Reino Unido

Vera Jacob

Universidade Federal do Pará, Brasil

Vera Peroni

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vitor Henrique Paro

Universidade de São Paulo, Brasil

Equipe editorial

Projeto gráfico e diagramação: Tiago Tavares

Revisão de português e normalização: Ana Tieles Antunes

Revisão de inglês: Ana Paula Ferreira